

Tilburg University

Bilder von Muttersprachenunterricht

Kroon, S.

Published in:
Migration und sprachliche Bildung

Publication date:
2005

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Kroon, S. (2005). Bilder von Muttersprachenunterricht. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann, & F. Wittek (Eds.), *Migration und sprachliche Bildung* (pp. 275-290). Waxmann.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Bilder von Muttersprachunterricht

Sjaak Kroon

1 Begriffsgeschichte und Bilder

Bilder prägen die Wirklichkeit. Mehr als Worte verstehen sie es, einen bestimmten Sachverhalt, eine Idee oder eine historische Begebenheit so zu erfassen, dass das Bild alleine genügt, diesen Sachverhalt, diese Idee oder diese Begebenheit den Zuschauern schlagartig und integral, das heißt mit allen impliziten und expliziten Konnotationen, voll ins Bewusstsein zu rücken. Ein weltbekanntes Beispiel ist der von Alberto Gutierrez fotografierte Kopf Ernesto Che Guevaras, der, auch wenn er jetzt zur kommerziellen Verzierung von T-shirts, Kaffeetassen, Regenschirmen und anderen käuflichen Gegenständen verwendet sein mag, lange Jahre für viele Symbol des Widerstands gegen die etablierte Ordnung war. Ein Beispiel mehr persönlicher Art ist das Bild des Struwwelpeters. Seit mir als Kind *Der Struwwelpeter* von meiner Tante Maria aus Weeze aus Hoffmanns ungekürzte farbige Volksausgabe, die ich, sei es ein wenig ramponiert, immer noch besitze, vorgelesen wurde, ist mir dieses Bild als Ikone von Ungehorsamkeit und Strafe (und, in Anbetracht seiner langen Haare, später vielleicht auch ein bisschen als Ikone des Widerstands) bis jetzt beigeblieben. Diese Bilder besagen mehr als das von Che GUEVARA 1966-1967 geschriebene *Bolivianische Tagebuch* und die um 1845 von Heinrich HOFFMANN bei den Bildern vom Struwwelpeter verfasste Geschichte.



Bild 1: Ernesto Che Guevara und der Struwwelpeter

In diesem Beitrag will ich versuchen, die Geschichte des Muttersprachunterrichts - hier verstanden als der Unterricht in den Sprachen von Migranten; siehe aber KROON 2003) - in den Niederlanden an Bildern festzumachen. Diese Geschichte ist schon mehrfach in Worten beschrieben worden (vgl. z.B. LUCASSEN/KÖBBEN 1992), eine Bildergeschichte des Muttersprachunterrichts gibt es aber noch nicht. Meine These dabei ist, dass die verschiedenen historischen Abschnitte des Muttersprachunterrichts, die ich mit Jan Sturm in einem begriffsgeschichtlichen Beitrag zum Begriff 'eigene Sprache' herausgearbeitet habe

(KROON/STURM 2003), nicht nur inhaltlich-organisatorisch sondern auch in ihrer ideologischen Position in bestimmten Bildern widerspiegelt werden.

Man würde meinen, die Diskussion zum Muttersprachunterricht im obengenannten Sinne begann, als die ersten Immigranten sich in den Niederlanden niederließen, das heißt in den vierziger und fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, als, nach der Unabhängigkeitserklärung Indonesiens, die sogenannten Indischen Niederländer und die Südmolukker einwanderten. Das ist aber in zwei Hinsichten falsch. Zum einen begann diese Diskussion erst viel später. Lange Zeit wurde nämlich davon ausgegangen, dass, wenn Assimilation (im Falle der Indischen Niederländer) oder Remigration (im Falle der Südmolukker) beabsichtigt wurden, eine explizite Minderheitenpolitik, geschweige denn eine Minderheitensprachenpolitik, nicht unbedingt notwendig war. Erst 1981 formulierte das niederländische Bildungsministerium als eine der Zielsetzungen der Minderheitenpolitik, dass der Unterricht die Identität ethnischer Minderheiten berücksichtigen sollte, u.a. durch Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur. Zum anderen hat diese Diskussion aber auch eine schon viel ältere Geschichte dadurch, dass schon in der Kolonialzeit der Pädagoge G.J. NIEUWENHUIS (1925) sich darüber Gedanken machte, wie die niederländische Sprache im Zusammenhang mit den Sprachen Indiens (d.h. Niederländisch-Ostindiens, der heutigen Republik Indonesien) unterrichtet werden sollte. Nieuwenhuis ist außerdem der erste, der versucht hat, seine Ansichten in einem Bild zu veranschaulichen. Das ist der Grund, dass ich im folgenden mit Nieuwenhuis anfangen werde. Niederländische Zitate werden dabei auf Deutsch übersetzt, abder in den präsentierten Bildern bleibt das Niederländische erhalten.

2 Das erste Bild: Niederländisch in Indien (1925)

Mit seiner 1893 veröffentlichten Broschüre ‘Plädoyer für die Muttersprache, die Jugend und die Lehrer’ begann J.H. van den Bosch eine progressive Reform des Muttersprachunterrichts (d.h. Niederländischunterrichts). Dieses Plädoyer enthält Argumente dafür, die dominante Schriftsprache, die im neunzehnten Jahrhundert weit von der gesprochenen Sprache entfernt geraten war, in der Schule durch die gesprochene Sprache zu ersetzen, auch wenn dies radikale Veränderungen der Praxis mit sich bringen würde (vgl. KROON/STURM 1994). Nieuwenhuis umarmte die Ideen von Van den Bosch zur Reform des Muttersprachunterrichts, sah sich aber im Hinblick auf den multikulturellen und mehrsprachigen kolonialen Kontext Niederländisch-Ostindiens, wo er am Entwurf eines neuen Sprachunterricht arbeitete, für die Aufgabe gestellt, sich mit dem unterliegenden Konzept von Muttersprache gründlich auseinanderzusetzen.

Nach Nieuwenhuis sollte im ‘neuen Sprachunterricht’ in Niederländisch-Ostindien ‘inländische Schüler’ Niederländisch gelehrt werden als ‘fremde Sprache’ (für “ältere eingeborene Schüler, die unsere Sprache nur als Beisprache (also vor allem passiv) benötigen”) oder als ‘fremde Verkehrssprache’ (für “junge inländische und chinesische Schüler, die zu Hause eine andere Sprache als Niederländisch sprechen, und die später ihre ganze Ausbildung in unserer Sprache erhalten”). Die inländischen Sprachen sind dabei als Unterrichtssprache unentbehrlich. Für inländische Schüler in den höheren Formen des weiterführenden Unterrichts “bekommt die fremde Verkehrssprache allmählich die Kraft der Muttersprache”. Es sollte aber kein Missverständnis darüber bestehen, dass “Muttersprachunterricht im vollen Sinne des Wortes in Indien nur bei den inländischen Sprachen möglich ist. Nur dabei kann, was dieser Unterricht in Europa nunmehr so reich und lebendig macht, völlig angewendet werden” (NIEUWENHUIS 1925:30-31).

Nieuwenhuis’ Konzeption wurde von ihm visualisiert in Bild 2. Darin zeigt er, in wieweit Individuum (Leiter), Gesellschaft, Schule und niederländische Sprachfertigkeit mit

der eigenen, (d.h. inländischen), bzw. fremden (d.h. niederländischen) Kultur zu tun haben. Im unteren Bereich stehen die eigene (inländische) Sprache und Kultur zentral. Dort befindet sich die Masse des Volkes, die als Hüterin der eigenen Kultur die fremde (niederländische) Sprache und Kultur nicht braucht. Im schmalen oberen Bereich befinden sich die höheren Arbeiter, die Leiter, für die die aktive und passive Beherrschung der niederländischen Sprache unentbehrlich ist. Dazwischen befindet sich ein Bereich von mittleren Arbeitern, für die eine aktive Beherrschung der eigenen Sprache und eine passive Beherrschung der fremden Sprache notwendig ist. Diese Zwischenschicht besteht vor allem aus Absteigern aus der höheren Schicht für die es sich als zu schwierig ergab, aktive Niederländischkenntnisse zu erwerben. So verbindet sie die obere und die untere Schicht und sorgt dafür, dass der Strom zwischen Unterschicht und Oberschicht ungebrochen bleibt.

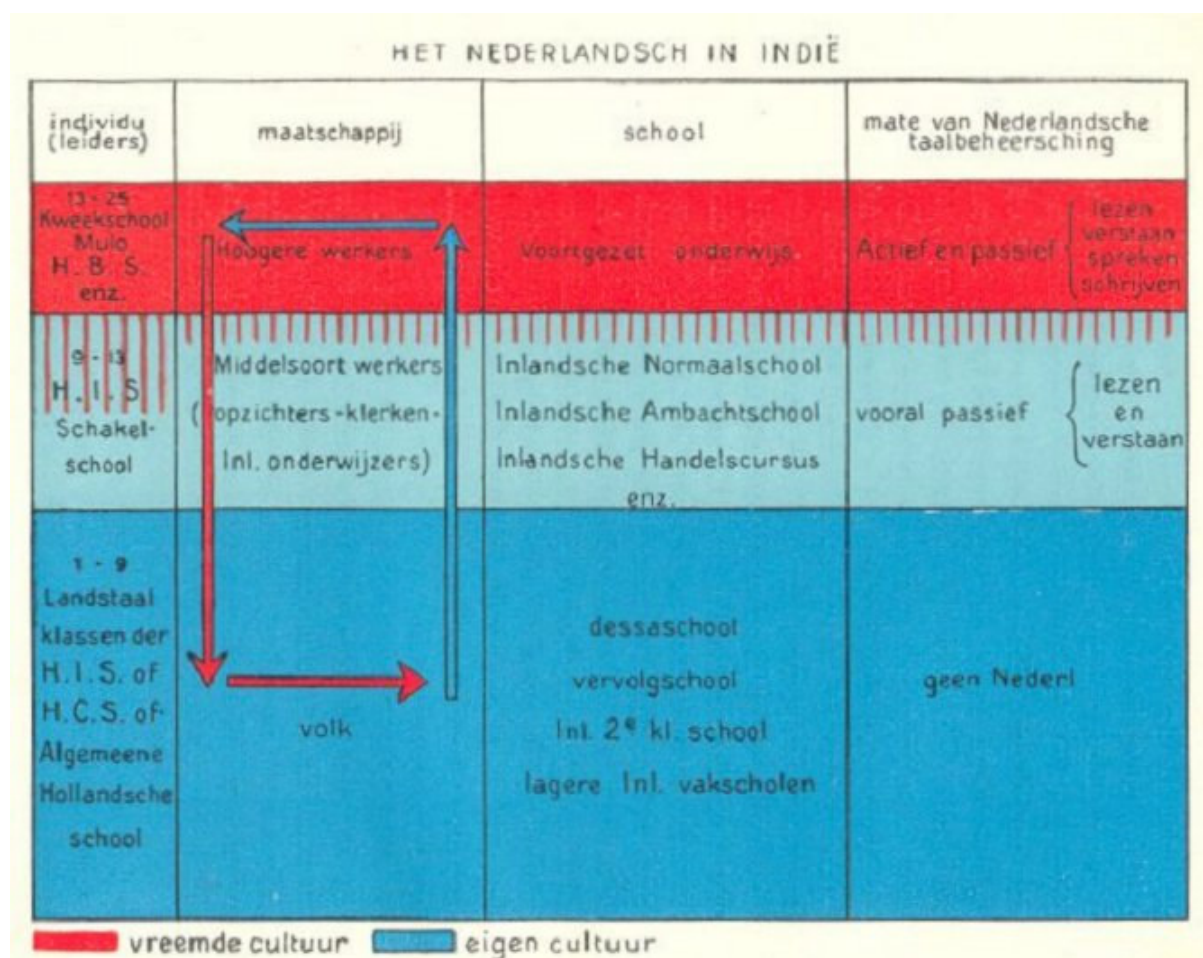


Bild 2: Niederländisch in Indien (NIEUWENHUIS 1925:20)

Nieuwenhuis' Ideen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht, die ich hier nur ganz knapp erörtern konnte, sind überraschend modern. LUCASSEN/KÖBBEN (1992) zeigen, dass sie die Entwicklung der niederländischen Sprachenpolitik in Sachen Unterricht an Minderheiten nach dem Zweiten Weltkrieg in hohem Maße beeinflusst haben. In den nächsten Abschnitten werde ich diese Politik kurz schildern.

2 Das zweite Bild: Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur (1970-1989)

Die 'eigene Sprache und Kultur' als zusätzlicher Inhalt des Unterrichts an ausländische Kinder wurde von der niederländischen Regierung erstmals diskutiert in der *Nota buitenlandse werknemers* (1970). Was 'eigene Sprache und Kultur' genau bedeutet, wurde dabei nicht erläutert. In weiteren Texten der Regierung ist von der 'Sprache und Kultur des Herkunftslandes' die Rede, aber auch von 'Muttersprache'. Dass 'eigene Sprache' und 'Muttersprache' problematische Begriffe sind, wurde deutlich in der Diskussion zum Unterricht an surinamischen, antillianischen und südmolukkischen Immigranten. Im Falle der beiden ersten Gruppen wurde, wider besseres Wissen, an der formalen Position festgehalten, dass sie, als 'Reichsgenossen', denselben Sprach- und Kulturhintergrund hatten als niederländische Kinder und sich deshalb nicht für Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur qualifizierten, den Südmolukkern andererseits wurde Unterricht in ihrer wirklichen eigenen Sprache und Kultur angeboten (erst Molukisch-Malaiisch, später Melaju Sini) weil wegen der Immigrationsgeschichte dieser Gruppe von Unterricht in der Sprache des Herkunftslandes (Indonesisch) nicht die Rede sein konnte. Im *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*, den die Regierung 1981 veröffentlichte, gab es zum ersten Mal eine deutliche Auseinandersetzung zum problematischen Unterschied zwischen 'eigener Sprache' und 'offizieller Sprache des Herkunftslandes' und wurde festgestellt, dass im Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur als Fach vor allem die offizielle Sprache des Herkunftslandes, und in (bilingualen) Auffangsklassen vor allem die eigene Sprache benutzt werden sollte. Trotz dieser im Grunde von niemandem angezweifelte Einsicht, hielt die Regierung in der *Notitie Onderwijs in de eigen taal en cultuur* (1983) fest an der offiziellen Sprache des Herkunftslandes als die Zielsprache des Unterrichts in der eigenen Sprache und Kultur, der mit dem Akronym *OETC* angedeutet wurde. In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre wurde dieser Unterricht auch gesetzlich als solcher geregelt (wobei übrigens letzten Endes die Kulturkomponente gestrichen wurde und das Akronym *OET* wurde).

Es scheint fast, als hätte der 'Unterricht in der eigenen Sprache' in den siebziger und achtziger Jahren den Charakter eines Slogans bekommen, der, nachdem er einmal akzeptiert worden war, nicht länger Anlass zur kritischen Reflexion der Wirklichkeit war, worauf er sich bezog. Wie bei den meisten Parolen, führte auch im Falle des 'Unterrichts in der eigenen Sprache', der proklamatorische Charakter des Slogans dazu, dass wer sich unter diesem Banner vereinigte, bewusst oder unbewusst, damit in Kauf nahm, dass der Slogan die Wirklichkeit nicht unbedingt ganz oder in jeder Beziehung deckte. Auch wenn es sich in Wirklichkeit um Unterricht in der offiziellen Sprache des Herkunftslandes handelte, wurde 'Unterricht in der eigenen Sprache' der perfekte Slogan um zu zeigen, dass man das Herz auf dem rechten Fleck hatte, wenn es darum ging, einer Minderheitenpolitik Inhalt zu geben, die 'Integration mit Behalt der eigene Identität' als Ziel hatte (vgl. KROON/STURM 2003).

Diese Doppelheit zeigt sich auch im Bild, dass die Diskussion zum Unterricht in der eigenen Sprache in den Niederlanden lange Zeit begleitet hat. Dass dabei meistens von einer Diskussion zum 'zweisprachigen Unterricht' die Rede war, passt zur genannten Doppelheit: genau so, wie man wusste, dass es sich um Unterricht in der 'offiziellen Sprache des Herkunftslandes' handelte, und trotzdem sprach von Unterricht in der 'eigenen Sprache', so auch wusste man, dass es sich namentlich um Unterricht in dieser Sprache als Fach handelte, und sprach trotzdem von 'zweisprachigem Unterricht'.

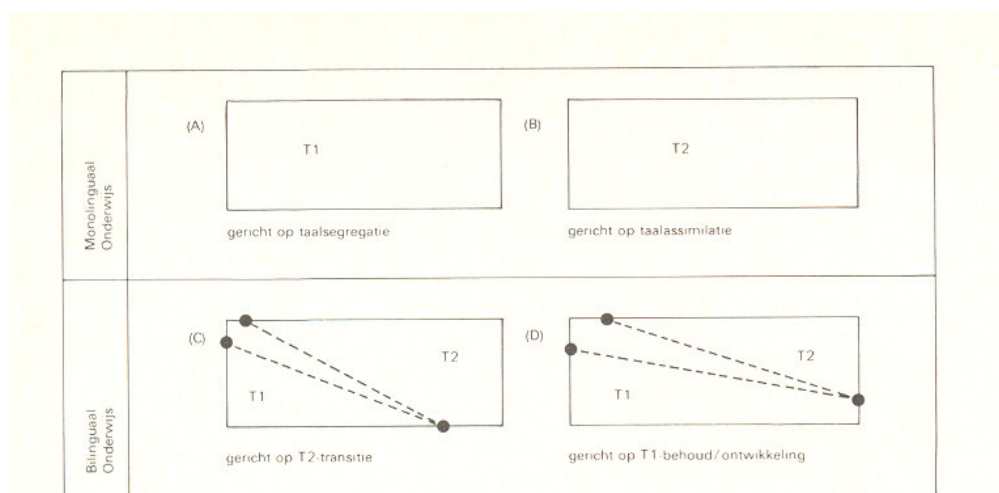


Bild 3: Modelle für den Unterricht von Sprachminderheiten (EXTRA 1982, S. 5)

Die vier Modelle für den Unterricht von Sprachminderheiten wurden von EXTRA (1982) veröffentlicht in der Lehrerzeitschrift *Levende Talen*. Die Quadrate A und B repräsentieren den monolingualen Unterricht: in Quadrat A ist die S1, die Sprache der Minderheit, Unterrichtssprache (Ziel: Segregation), in Quadrat B die S2, Niederländisch als Zweitsprache (Ziel: Assimilation). Die Quadrate C und D repräsentieren den zweisprachigen Unterricht: in Quadrat C wird die S1 als Unterrichtssprache nach einiger Zeit von der S2 abgelöst (Ziel: Transition), in Quadrat D bleibt die S1 als Unterrichtssprache permanent erhalten (Ziel: Spracherhalt/Sprachentwicklung). Die Quadrate A, C und D waren damals - wie heute - Ausnahmefall, Quadrat B Normalfall, im niederländischen Unterricht. Wichtig ist es zu betonen, dass die Modelle lediglich den Stellenwert der S1 der Schüler als Unterrichtssprache, nicht als Fach, visualisieren. Sie haben mit anderen Worten kaum einen Zusammenhang mit der erörterten Diskussion zum Objekt des Unterrichts in der eigenen Sprache als Fach, werden aber dennoch, wider besseres Wissen, lange Jahre in der Diskussion benutzt, weil man damit zeigen kann, dass man eigentlich Befürworter bilingualen Unterrichts ist - auch wenn es solchen in den Niederlanden, wie jeder weiß, kaum gibt. Auch das Bild wird somit zum Slogan. Am Rande sei hier bemerkt, dass ich Bild 3 auch selbst so benutzt habe - ich habe dabei aber systematisch die S1 und die S2 als Fach in allen Quadraten eingezeichnet (vgl. KROON/VALLEN 1994).

4 Das dritte Bild: Unterricht in allochtonen lebenden Sprachen (1989-2000)

Der vom Wissenschaftlichen Rat für Regierungspolitik 1989 veröffentlichte Bericht *Allochtonenbeleid* bedeutete eine radikale Veränderung der Politik zum Unterricht in der eigenen Sprache (WRR 1989). Der Rat stellte die Rolle der Schule in diesem Unterricht zur Diskussion und schlug vor, diesen Unterricht außerhalb des regulären Curriculums anzubieten aber innerhalb der Schule. Dieser Vorschlag wurde von der Regierung aber nicht direkt übernommen. Wohl wurde festgestellt, dass der herkömmliche Unterricht in der eigenen Sprache für viele Kinder eher 'Fremdsprachenunterricht' ist, dass aber dennoch die meisten Eltern im Unterricht die offiziellen Sprachen des Herkunftslandes wegen deren Status und Gebrauchswert bevorzugen. Aber in Auffangklassen, so die Regierung, sollte die 'Muttersprache' der Kinder benutzt werden und auch für ältere Kinder wäre es wichtig bei der Erläuterung von Begriffen die 'richtige eigene Sprache' zu benutzen. Wo die eigene Sprache als Fach angeboten wird, sollte aber die 'Standardsprache' gelehrt werden. Die Benutzung der eigenen Sprache als Hilfssprache im Unterricht wird dabei übrigens wichtiger gefunden als

der Unterricht in der eigenen Sprache als Fach. Die Argumente für diese Stellungnahme sind namentlich sprachwissenschaftlicher Art (vgl. *Eigen taal als onderdeel van geïntegreerd talenonderwijs* 1991). Auch wenn die Regierung bezüglich des Konzepts 'eigene Sprache' eine mehr differenzierte Position wählte als der Rat, wurde auch von ihr keine konzeptuelle Klarheit erreicht. Das führte zu einer doppelten Diskrepanz zwischen dem faktischen und gewünschten Objekt des Unterrichts (offizielle Sprache gegenüber Muttersprache) und zwischen der faktischen Bezeichnung dieses Unterrichts (Unterricht in der eigenen Sprache) und einer deskriptiv adäquaten Bezeichnung desselben.

Diese Diskussion wird zu einem vorläufigen Ende gebracht in einem Gutachten der Kommission Allochthone Schüler im Unterricht (CALO 1992). Die Kommission plädierte für eine Kulturpolitik im Unterricht, die alle Sprachen gleich behandelt und schlug darum - neben den Unterricht in den herkömmlichen fremden lebenden Sprachen - den Unterricht in 'allochthonen lebenden Sprachen' (*OALT*) vor. Dabei wird jede Sprache, die von außerhalb der Niederlande kommt und bei Einwohnern der Niederlande im lebenden Gebrauch ist, als allochthone lebende Sprache verstanden. Eltern und Kinder sollten dabei wählen, welche Sprache als Unterrichtssprache bevorzugt wird. Das kann also die zu Hause benutzte Sprachvarietät sein, oder die offizielle Sprache des Herkunftslandes. Die Regierung übernahm im Großen und Ganzen die Vorschläge der Kommission, einschließlich des Akronyms *OALT*, und 1998 wurde der Unterricht in allochthonen lebenden Sprachen gesetzlich festgelegt. Das Gesetz machte es möglich *OALT* als Maßnahme zur Unterstützung des regulären Curriculum in den unteren Schuljahren, als sogenannte Sprachhilfe, und als extracurriculäres Fach in allen Schuljahren zu organisieren. Als das Gesetz verabschiedet wurde, lag die Priorität eindeutig beim Sprachunterricht als Fach. Die Sprachhilfe, wobei die *OALT*-Mittel zur Bekämpfung von Benachteiligung im Unterricht benutzt wurden, wurde als eine Alternative gesehen, die in den unteren Schuljahren möglich gemacht wurde, um den verschiedenen Wünschen der Eltern entgegenzukommen.

Mit dem *OALT*-Gesetz kam die dreißigjährige Diskussion zur inhaltlichen Definierung der 'eigenen Sprache' zu einem vorläufigen Ende. Die sprachwissenschaftliche Position, dass die 'eigene Sprache', die Sprache der primären Sozialisation, d.h. die Muttersprache ist, die pädagogische Position, dass der Unterricht in der eigenen Sprache nie die dem zugeschriebenen oder davon erhofften Effekte haben kann, wenn es sich dabei um Unterricht in der offiziellen Sprache des Herkunftslandes handelt und die sprachpolitische Position der Unhaltbarkeit der Gleichsetzung von eigener und offizieller Sprache, haben letzten Endes Recht bekommen. Ohne die deskriptive Adäquatheit der Bezeichnung 'allochthone lebende Sprachen' zu beeinträchtigen, muss aber festgestellt werden, dass darin die proklamatorische Funktion, die die Bezeichnung 'eigene Sprache' in der Diskussion hatte, fehlt. *OALT* überzeugte nicht und im politischen, öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs wurde immer deutlicher die Position vertreten, dass auch der niederländische Bürger allochthoner Herkunft, will er Teil der niederländischen Gesellschaft sein, auf jeden Fall Niederländisch können muss. Ob er daneben noch eine andere Sprache beherrscht, geht die Regierung im Grunde nichts an. Der Erwerb, die Beherrschung und der Erhalt der eigenen Sprache (und Kultur) mögen für die eigene Identität wichtig sein, konstituierend für niederländische Staatsbürgerschaft sind sie keineswegs. Dafür ist Beherrschung der niederländischen Sprache und Kultur die Norm. Diese Position ist mittlerweile von der Regierung in einer neuen und im Europäischen Vergleich sehr strengen Einbürgerungspolitik materialisiert worden. Der erste Satz der *Contourennota 'Herziening van het inburgeringsstelsel'* (2004) lautet wie folgt: "Mitmachen in der niederländischen Gesellschaft beginnt bei der Beherrschung der niederländischen Sprache und Kenntnis der Werte und Normen hier."

Es ist unverkennbar so, dass die Vorschläge zur Gestaltung von *OALT* der CALO weniger erfolgreich waren als die des Wissenschaftlichen Rats für Regierungspolitik. Der

Preis der für das *OALT*-Gesetz bezahlt wurde, war letzten Endes die Marginalisierung des Unterrichts in der eigenen Sprache als Fach. Diese kritische Einsicht scheint für das Bild von *OALT*, dass von EXTRA/MOL/DE RUITER (2001) präsentiert wurde, maßgebend gewesen zu sein.

Stadium	Onderbouw (1-4)		Bovenbouw (5-8)
Status	In schooltijd	Buiten schooltijd	Buiten schooltijdt
Functie	Ondersteunend: gericht op het leren van Nederlands	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf	Intrinsiek: gericht op het leren van allochtone talen zelf

Bild 4: Status und Funktion von *OALT* (EXTRA/MOL/DE RUITER 2001:15)

Das Bild zeigt vor allem den Statusunterschied zwischen *OALT* als Sprachhilfe und *OALT* als Fach. Die intrinsische Funktion von *OALT* als Fach findet sich nur außerhalb des Curriculums. Damit bekommt der Fachunterricht im *OALT*-Gesetz weniger Status als die Sprachhilfevariante, wo von der CALO gerade *OALT* als Fach hochgespielt wurde. Die Positionierung von *OALT* als Fach außerhalb des Curriculums verstärkt, so EXTRA/MOL/DE RUITER (2001, S. 15), die Vorstellung, dass die erste Funktion wichtiger ist als die zweite. Wo dieses Bild also auf den ersten Blick eine objektive Schilderung des Inhalt des *OALT*-Gesetzes scheint, ist es in Wirklichkeit eine Kritik dieses Gesetzes. Das geht auch deutlich aus dem Kommentar von EXTRA/MOL/DE RUITER (2001) zum Bild hervor. Darin heißt es, dass die von der CALO vorgeschlagene Entkopplung von Ethnizität und Rückstand im Gesetz nur teilweise übernommen, und außerdem zwiespältig ausgearbeitet wurde. Auch die Bezeichnung der Funktion von *OALT* innerhalb der Klassen 1 bis 4 als ‘gezielt auf das Lernen des Niederländischen’ kann in diesem Sinne als Kritik begriffen werden, weil im Gesetz lediglich von einer Sprachhilfeunterstützung zur Erreichung der Ziele des Curriculums generell die Rede ist.

Das 2001 geschilderte *OALT*-Bild war viel weniger erfolgreich als das 1982 geschilderte *OETC*-Bild. Das hängt meines Erachtens vor allem damit zusammen, dass in der Diskussion zum Unterricht in allochthonen lebenden Sprachen die Reihen viel weniger geschlossen waren, als im Diskurs zum Unterricht in der eigenen Sprache. *OALT* bekam nie die Kraft eines Slogans und das Bild, dass die Kritik an der gesetzlichen Operationalisierung von *OALT* zu zeigen beabsichtigte, wurde denn auch kaum wahrgenommen und schaffte es nicht die Kritik zu mobilisieren.

5 Das vierte Bild: eigene Sprache als gewählte Sprache (2001-2004)

Es stellte sich bald heraus, dass die Implementierung von *OALT* als Sprachhilfe und als Fach außerhalb des Curriculums keine einfache Sache war. Außerdem wurde die öffentliche Diskussion zum Unterricht in der eigenen Sprache, wie *OALT* noch oft genannt wurde - auch ein Indiz dafür übrigens, dass das Akronym nie richtig zum Schlagwort wurde - weitergeführt. Sehr einflussreich war ein Zeitungsbeitrag von Paul SCHEFFER (2000) mit als Schlagzeile ‘Das multikulturelle Drama’, der den Unterricht in der eigenen Sprache völlig heruntermachte und energisch für ‘Anpassung’ und Niederländisch als Zweitsprache plädierte. Scheffers Stellungnahme führte zu vielen Reaktionen positiver wie auch negativer Art. So stellten Sprachwissenschaftler in einem gemeinsamen Manifest (2000) fest, dass in der gesellschaftlichen Debatte über die multikulturelle Gesellschaft eine Tendenz zur Einsprachigkeit, für Niederländisch und gegen Mehrsprachigkeit, zu entstehen scheint. Das Manifest dagegen plädiert für ‘Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt und Ziel’. Was genau

Mehrsprachigkeit in diesem Zusammenhang bedeutet, wird aber im Manifest - wie auch in der ähnlich lautenden *Declaration of Oegstgeest* (2000) - kaum konkret gemacht. Es hat den Anschein, dass die Einführung eines neuen Slogans beabsichtigt wird, der soviel proklamatorische Kraft hat, dass Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit sich dahinter stellen. Der Übergang im Diskurs vom Begriff 'eigene Sprache' oder 'Muttersprache' über 'allochthone lebende Sprache' zum 'Mehrsprachigkeit' scheint aber keineswegs selbstverständlich und wird nicht nur durch die einfache Proklamation des Begriffs 'Mehrsprachigkeit' erreicht.

Während der ausgeführten Debatte erscheinen dann einige keineswegs positive Evaluationsberichte zur *OALT* Praxis (Algemene Rekenkamer 2001; TURKENBURG 2001). Das ist für die Regierung Anlass, den Unterrichtsrat zu bitten ein Gutachten zu verfassen bezüglich "des Beitrags des Unterrichts in der eigenen Sprache zur Integration und Partizipation von allochthonen in der niederländischen Gesellschaft" (Onderwijsraad 2001:9). In seinem Bericht 'Zusammen zur Sprachenschule' schlägt der Rat vor, Sprachhilfepolitik und *OALT*-politik zu trennen und dem Unterricht in der eigenen Sprache eine eigenständige Position außerhalb des Unterrichts zu geben und für alle Schüler, nicht nur für Schüler bestimmter Bevölkerungsgruppen, zugänglich zu machen. In diesem Sinne schlägt der Rat vor, den Begriff *OALT* durch 'Unterricht in neue moderne Fremdsprachen' zu ersetzen. Dieses Sprachangebot macht es allen Schülern möglich an einer Sprachenschule Unterricht in einer von ihnen selbst gewählten Sprache zu bekommen. Damit tritt im Diskurs eine Akzentverschiebung von 'eigene oder allochthone Sprache' nach 'gewählte Sprache' auf.

Die Regierung hat nicht auf das Gutachten des Rats reagieren können, weil sie 2002 demissioniert hat. Die neue Regierung, eine rechte Koalition von CDA, LPF und VVD, machte aber schon im Juli 2002 in ihrem Antrittsdokument ihre Position zum Unterricht in der eigenen Sprache ganz klar: "*OALT* wird abgeschafft" (Strategisch akkoord 2002, S. 2). Ein September 2002 veröffentlichtes 'Manifest über Mehrsprachigkeit als Mehrwert für alle Schüler' plädierte noch einmal "für Mehrsprachigkeit für alle Kinder und für eine gleichwertige Stelle für alle Sprachen im Unterricht" in dem Sinne, dass im freien Raum des Curriculums der Grundschule neben Niederländisch und Englisch "Unterricht in einer dritten Sprache nach Wahl für alle Kinder" aufgenommen werden sollte (Manifest 2002:1). Dieser Vorschlag wurde von EXTRA (2003) visualisiert wie in Bild 5.

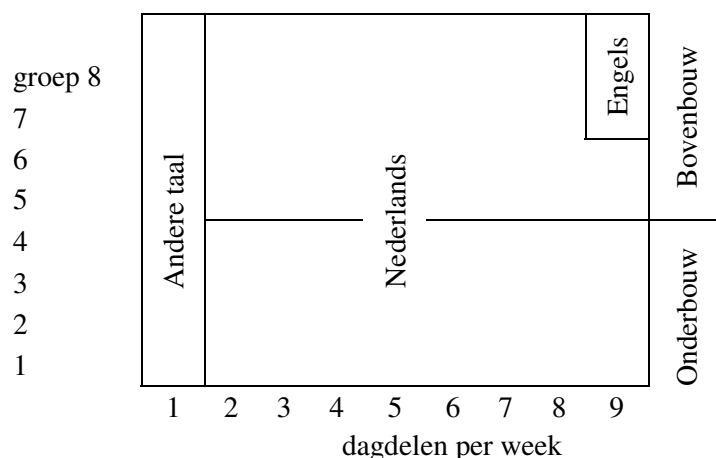


Bild 5: Modell für dreisprachigen Unterricht in der Grundschule (EXTRA 2003, S. 11)

In diesem Modell liegt, so EXTRA, der Hauptakzent auf Niederländisch als Unterrichtssprache und Fach und gelten für alle Schüler die selben Endziele, die gegebenenfalls über verschiedene Lernrouten erreicht werden können. Englisch als Fach bekommen die Schüler in

den Gruppen 7 und 8 und ein Tagteil pro Woche wird allen Gruppen eine dritte Sprache angeboten. Diese Sprache wird aus einer pro Gemeinde festgestellten variablen Liste von Prioritätssprachen und abhängig von der Nachfrage in der eigenen Schule oder einer örtlichen Sprachenschule angeboten unter Aufsicht der Schulaufsichtsbehörde. Auch wenn man zwischen den Zeilen des Manifests lesen kann, dass die Verfasser als dritte Sprache eine allochthone lebende Sprache bevorzugen, bildet es im Prinzip eine Bestätigung und Konkretisierung der neuen Perspektive die vom Unterrichtsrat im Diskurs zum Unterricht in der eigenen Sprache introduziert wurde: nicht länger die eigene Sprache, Muttersprache, oder allochthone lebende Sprache und alle damit einhergehenden ideologischen, pädagogischen, linguistischen und sprachpolitischen Konnotationen, aber eine von den Schülern selbst gewählte dritte Sprache als Objekt des Sprachunterrichts bildet die Basis für den Erwerb des Sprachkapitals, das in der heutigen Gesellschaft Mehrwert bedeutet. Bild 4 gibt es bis jetzt nur noch als Din A4 Kopie. Über die Rezeption davon sind daher noch keine Aussagen möglich.

Die Regierung musste zurücktreten bevor sie den Plan zur Abschaffung von *OALT* ausführen konnte. Die neue Regierung, eine Koalition von CDA, VVD und D66, war in Sachen Integrationspolitik aber der gleichen Ansicht und seit dem ersten August 2004 gibt es in den Niederlanden gesetzlich keinen Unterricht in der eigenen Sprache mehr.

Ein Bild der Vorschläge des Unterrichtsrats gibt es nicht. Es scheint aber fast ironisch, dass der Umschlag des Gutachtens des Rats als Verzierung einige vom Winde verwehte Pustebäumen zeigt: treffender hätte die letzte Station der Entwicklung des Unterrichts in der eigenen Sprache in den Niederlanden wohl kaum illustriert werden können.

6 Zwei letzte Bilder

Die bisher gezeigten Bilder waren alle in zweifacher Hinsicht niederländisch: sie wurden von Niederländern konzipiert und beziehen sich auf niederländische Begebenheiten und Sachverhalte. Natürlich gibt es auch fremde Bilder: Bilder von nicht-Niederländern und/oder über nicht-niederländische Zustände. Zwei solche Bilder möchte ich hier zum Schluss als Gedankenanstoß kurz zeigen.

Das erste Bild ist von dem viel zu früh verstorbenen Willem FASE. Es findet sich in seiner vergleichenden Studie zum Unterricht in der eigenen Sprache in den Vereinigten Staaten, England Deutschland, Frankreich, Belgien und Schweden (FASE 1987). Dieses Bild ist anders als die oben vorgestellten Bilder, weil es nur deskriptiv zu sein beabsichtigt. Es zeigt ganz deutlich die in der politischen und ideologischen Diskussion, wie sie oben vorgestellt wurde, oft verzerrten Unterschiede zwischen den verschiedenen Inhalten und Formen des Unterrichts in der eigenen Sprache.

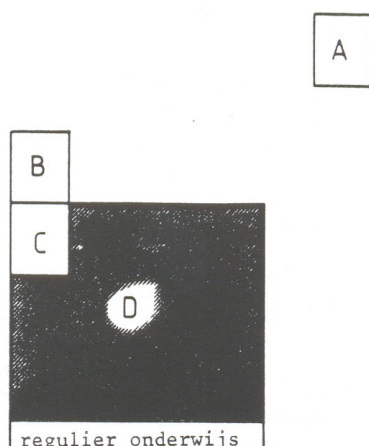


Bild 6: Unterricht in der eigenen Sprache vom Rande zum Kern des Curriculums (FASE 1987, S. 92)

Typ A bezeichnet FASE als Parallelunterricht: er wird unabhängig vom Staat, zum Beispiel von den Minderheiten selbst, organisiert. Typ B bezeichnet er als additiver Unterricht: das reguläre Curriculum ist für alle Schüler Pflicht und für bestimmte Gruppen besteht die Möglichkeit Unterricht in der eigenen Sprache zu erhalten. Typ C repräsentiert das Ersatzmodell: der Unterricht in der eigenen Sprache ist ein - immer noch abgegrenzter - Teil des regulären Curriculums, der für bestimmte Gruppen an der Stelle von anderen Fächern erteilt wird, oder als Wahlfach für bestimmte Gruppen oder alle Schüler zugänglich ist. Type D befindet sich im Kern des Curriculums und wird als bilingualer Unterricht bezeichnet: die eigene Sprache wird in bestimmten Fächern als Unterrichtssprache benutzt.

FASES Bild ist einfach, einleuchtend und analytisch adäquat. Es hätte, wäre es allgemeiner rezipiert worden als der Fall war, auch in der niederländischen Diskussion eine bedeutende Rolle spielen können und hätte dieselbe möglich schneller auf den Punkt gebracht (auch wenn FASE auf der vorletzten Seite seiner Studie feststellt, dass seine Erwägungen, weil er nicht normativ sein will, kaum in Empfehlungen an wen auch immer münden).

Das letzte Bild, das ich zeigen möchte, ist, meine ich, von Fritz WITTEK. Er war es jedenfalls der es während einer Tagung von 'ECCE Interkulturell' - einer Expertengruppe die unter der Leitung von Hans REICH 1986-1989 von der Europäischen Kommission mit einer unabhängigen vergleichenden Evaluation von EG-Modellversuchen zum Unterricht der Kinder von Wanderarbeitnehmern beauftragt wurde (REID/REICH 1992) - in Brüssel an die Tafel malte.

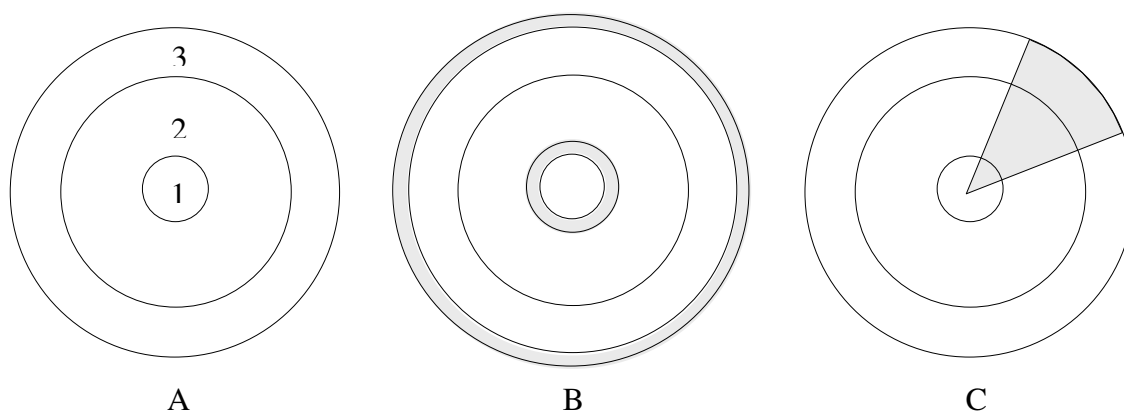


Bild 7: Mehrsprachiger Unterricht im Kreis (WITTEK)

Witteks Bild, wie ich es in Erinnerung habe, ist ästhetisch und inhaltlich tadellos. Es zeigt den Unterricht als drei konzentrische Kreise (Bild 7A). Der innere Kreis enthält die wichtigen Fächer wie Sprache und Rechnen (1), der mittlere Kreis die Sachfächer wie Geschichte oder Biologie (2), und der äußere Kreis Fächer wie Zeichnen oder Gymnastik (3). In diesem sofort erkennbaren Zusammenhang wird der Unterricht in der eigenen Sprache als Fach auf zwei verschiedene Weisen visualisiert. Einmal als additonaler konzentrischer Kreis am Rande, als marginales Fach mit anderen Worten und einmal als konzentrischer Kreis zwischen Kern und Sachfächern, als wichtiges Fach mit anderen Worten (Bild 7B). Die eigene Sprache als Unterrichtssprache wurde von Wittek visualisiert als eine Art von Tortenschnitte, die sich mit der Spitze im Kern des Curriculums befindet und mit der breiten Seite am Rande (Bild 7C). Wo der Unterricht in der eigenen Sprache als Fach immer (mehr oder weniger) vom Rest des Curriculums isoliert ist, greift die Benutzung der eigenen Sprache als Unterrichtssprache, das heißt als eine Form des bilingualen Unterrichts, direkt in das Curriculum und alle darin enthaltenen Fächer ein, sei es auch in den Kernfächern weniger als in den anderen Fächern. Eine Visualisierung des Unterrichts in der eigenen Sprache als separater Kreis außerhalb des Schulcurriculums (vgl. FASES Type A), die auch möglich gewesen wäre, fehlte damals in WITTEKS Bild. Und dafür gibt es Gründe. Auch wenn die meisten EG-Modellversuche den Unterricht in der eigenen Sprache als Fach betrafen, galten innerhalb ECCE Interkulturell eher Formen des bilingualen Unterrichts als erstrebenswert. Die Tortenschnitte fand da mit anderen Worten, gerade wegen des interkulturellen Mehrwerts der viel stärkeren Position der eigenen Sprache, wenn sie auch als Unterrichtssprache und nicht nur als Fach benutzt wird, mehr Anklang als die konzentrischen Kreise. WITTEK (1992:11-12) schreibt dazu: "If intercultural education is about fundamental revision of the whole of the curriculum, designed to allow education to reflect accurately the needs and potential of all the groups its serves, then education for bilingualism should be seen as one part of that wider framework of intercultural education as a whole. The case for bilingual education can be deduced from the basic idea that schools have an obligation to respond to and develop the educational potential of every individual child. (...) If we emphasise the idea of putting bilingualism on the agenda of the education systems, rather than putting mother tongue teaching on to the timetable of the schools, we will see that the target is for bilingualism to be taken into account right across the whole of the curriculum, and not for mother tongue teaching to be confined to a marginal, low status area of the curriculum." Gerade in der potentiellen Brisanz der Tortenschnitte für eine prinzipielle Innovation des ganzen Unterrichts im interkulturellen Sinne, scheint mir die Erklärung dafür zu liegen, dass der bilinguale Unterricht - den es zum Beispiel in den Niederlanden eigentlich nur versuchsweise und sehr beschränkt gegeben hat - mittlerweile fast kaum mehr existiert. Dass der Unterricht in der eigenen Sprache als Fach dasselbe Schicksal erwartet, oder schon getroffen hat - wie zum Beispiel in den Niederlanden, wo er, wie gesagt, 2004 abgeschafft wurde - ist ein Indiz für die heutzutage in vielen Staaten, als Variante einer *English only* Politik, immer mehr und immer deutlicher auf Einsprachigkeit und Assimilation zielende Politik. Es ist zu befürchten, dass die von mir 1998 in *Deutsch lernen* noch befürwortete Selbstverständlichkeit von Mehrsprachigkeit neben der Selbstverständlichkeit vom Niederländischen (KROON 1998) damit endgültig ins Hintertreffen gerät - auch wenn die Mantra der Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit für Europa und den europäischen Bürgern derzeit jedem Europolitiker vorne im Munde liegt. Es gibt noch viel zu tun - und Hans REICH wird uns dabei fehlen.

Bibliographie

- Algemene Rekenkamer (2001): *Onderwijs in Allochtone Levende Talen (Oalt)*. 10. April 2001.
- Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs* (1981): 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- CALO (1992): *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Rapportage van de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs. Deel een*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Contourennota 'Herziening van het inburgeringsstelsel'* (2004): Anlage zu einem Brief am Parlament vom Minister für Ausländerangelegenheiten und Integration vom 23. April 2004 (dds5283594/04)
- Declaration (2001): Declaration of Oegstgeest (the Netherlands): moving away from a monolingual habitus. In: EXTRA, G./GORTER, D. (Eds.)(2001): *The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 447-449.
- Eigen taal als onderdeel van geïntegreerd talenonderwijs. Beleidsnotitie* (1991): 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- EXTRA, G. (1982): Taalminderheden en onderwijs in vergelijkend perspectief. In: *Levende Talen*, 368, 2-11.
- EXTRA, G. (2003): De omgang met taaldiversiteit in multicultureel Europa. Vortrag zur Tagung 'Jong geleerd is oud gedaan' – *Talen leren in het basisonderwijs* am europäischen Tag der Sprachen 2003, Universität von Tilburg, 26. September 2003.
- EXTRA, G./MOL, T./DE RUITER, J.J. (2001): *De status van allochtone talen thuis en op school*. Tilburg: Babylon.
- FASE, W. (1987): *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend*. 's-Gravenhage/Rotterdam: SVO/EUR.
- GUEVARA, E.C. (1968): *Bolivianisches Tagebuch*. München: Trikont.
- HOFFMANN, H. (1900): *Der Struwwelpeter: oder lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3-6 Jahren*. Frankfurt am Main: Literarische Anstalt von Rutten & Loning.
- KROON, S. (1998): Plädoyer für die Selbstverständlichkeit von Mehrsprachigkeit. In: *Deutsch lernen*, 22, 1, 46-58.
- KROON, S. (2003): Mother Tongue and Mother Tongue Education. In: BOURNE, J./REID, E. (Eds.), *Language Education. World Yearbook of Education 2003*. London: Kogan Page, 35-48.
- KROON, S./STURM, J. (1994): Das nationale Selbstverständnis im Unterricht der nationalsprache: Der Fall der Niederlande. Eine Vorstudie. In: GOGOLIN, I. (Hrsg.), *das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster, New York: Waxmann, 161-192.
- KROON, S./STURM, J. (2003): Eigen taal. Een gebruiksanalyse in taalbeleidsdocumenten over onderwijs aan allochtone leerlingen vanaf 1970. In: *Thema's en trends in de sociolinguïstiek 4. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 70, 2, 147-159.
- KROON, S./VALLEN, T. (1994): Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für den Sprachunterricht. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 48, 79-100.
- Lucassen, L./Köbben, A.J.F. (1992): *Het partiële gelijk: controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Manifest (2000): Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt. Taalkundig Manifest. In: *Verslag van het debat 'Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt' 23 juni 2000, Trippenhuis, KNAW, Amsterdam*. Utrecht/Amsterdam: Lot/Studio Taalwetenschap, 11-14.
- Manifest (2002): *Manifest over meertaligheid als meerwaarde voor alle leerlingen*. (Kopie)

- NIEUWENHUIS, G.J. (1925): *Bronnenboek voor het nieuwe taalonderwijs in Indië*. Groningen, Den Haag, Weltevreden: J.B. Wolters' U.M.
- Nota buitenlandse werknemers* (1970): Tweede Kamer Zitting 1969-1970, 10504, nr.2, d.d. 14 januari 1970.
- Notitie Onderwijs in eigen taal en cultuur* (1983): Tweede Kamer Vergaderjaar 1983-1984, 16 825, nr.5. 's-Gravenhage, d.d. 27 oktober 1983.
- REID, E./REICH, H. (Eds.) (1992): *Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC*. Clevedon: Multilingual Matters
- Onderwijsraad (2001): *Samen naar de Taalschool. Nieuwe moderne vreemde talen in perspectief*. Den Haag: Onderwijsraad.
- SCHEFFER, P. (2000): Het multiculturele drama. *NRC-Handelsblad*, 29. Januar 2000.
- Strategisch akkoord (2002): *Strategisch akkoord voor kabinet CDA, LPF, VVD. Werken aan vertrouwen, een kwestie van aanpakken. 3 juli 2002*. (Kopie)
- TURKENBURG, M. (2001): *Onderwijs in allochtone levende talen. Een verkenning in zeven gemeenten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- VAN DEN BOSCH, J.H. (1893): *Pleidooi voor de Moedertaal, de Jeugd en de Onderwijzers*. Groningen: P. Noordhoff.
- WRR (1989): *Allochtonenbeleid*. Rapporten aan de Regering 36. 's-Gravenhage: SDU Uitgeverij.
- WITTEK, F. (1992): The Historical and International Context for Current Action on Intercultural Education. In: REID, E./REICH, H. (Eds.)(1992), *Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-14.

Sjaak Kroon
 Babylon Tilburg University
 P.O. Box 90153
 NL-5000 LE TILBURG
 s.kroon@uvt.nl